

permite advertir los procesos que tienen lugar en las aulas, esto es, la enseñanza como práctica que va más allá de las normas o las sugerencias didácticas y que supone interpretaciones, ajustes, adaptaciones y creaciones que realizan cotidianamente los profesores. Y es que la enseñanza no es una mera “aplicación” de reformas e innovaciones sino una práctica compleja que exige tener en cuenta factores concurrentes tales como intencionalidad, destinatarios, contextos, fuentes, formas y autores (González, 2015).

Asimismo, cuando se focaliza el interés en los contenidos de la historia escolar, también aparecen dos perspectivas investigativas muchas veces incomunicadas. Una, ligada a los estudios curriculares que se concentran en los procesos de selección de los saberes y su traducción en planes y programas. Otra, vinculada a los trabajos didácticos que priorizan el análisis de la secuenciación y presentación en las aulas. Este trabajo intentará establecer un diálogo entre estas dos miradas. Para ello, abordará tanto fuentes normativas (leyes educativas y diseños curriculares de la Provincia de Buenos Aires) como escolares (observaciones de clases y carpetas de estudiantes). En el primer caso, para sintetizar los cambios que se han introducido en los contenidos a enseñar en los últimos veinte años y señalar pérdidas, conquistas y vaivenes. En el segundo, para explorar los contenidos desplegados en las aulas que son resultado, entre otras cosas, de la lectura y traducción que han venido realizando los profesores y se vislumbran como contenidos dominantes, emergentes, latentes y residuales. Además, al vincular ambas dimensiones se aludirá a la relación entre la prescripción y la práctica de enseñanza y se mostrará que los cambios en la enseñanza de la historia son transformaciones con temporalidades múltiples. Por lo mismo, contraponer lo *tradicional* con lo *innovador* como categorías contrapuestas y excluyentes resulta inconducente para captar la complejidad de la historia y su enseñanza donde *lo nuevo* y *lo viejo* se combinan de modo permanente.¹

Los cambios en los contenidos prescritos

La enseñanza de la historia en el nivel secundario del siglo XX tuvo una impronta elitista, nacionalista y eurocéntrica (Finocchio, 1999 y 2009) a través del tratamiento de contenidos fácticos y políticos centrados en el siglo XIX.² Se trataba de una historia política sin política, es decir, sin referencias a un campo de disputa por el poder entre individuos y grupos de intereses, ideas y objetivos cambiantes, diversos y enfrentados. “Más que de una historia política, se trata de una epopeya patriótica. No se ignoran los conflictos pero quedan diluidos frente a un proceso

mítico e integrador de construcción de la nación primero y el estado después” (Romero, 2004, pp. 47-48). Esa historia escolar quedó ajena a la debilidad de la democracia y la república así como a los problemas y desafíos sociales, económicos, culturales del siglo XX así como atrasada en relación a la producción académica (Finocchio, 1999 y 1991).

Esos sentidos y contenidos se mantuvieron casi sin variaciones por cien años. Los cambios en los planes de estudios del siglo XX que llegaron a implementarse en el nivel secundario -de 1956 y 1979- no produjeron transformaciones sustanciales en el enfoque (Finocchio, 1989 y 1999; Lanza, 1993). Más aún, en varios momentos, se intensificaron los sentidos tradicionales como durante el último período dictatorial donde se acentuó la exaltación nacional y el espíritu católico (Kaufmann y Doval, 1997).

Con la apertura democrática de los años '80, se intentaron abrir caminos diferentes para la historia escolar a través de nuevas propuestas curriculares en varias provincias (Dussel, 1994) pero la sanción de la Ley Federal de Educación 24195/93 -a nivel nacional- fue la que impuso un cambio definitivo. Esa legislación señaló la importancia de abonar a la consolidación de la democracia y al fortalecimiento de la unidad nacional a partir de la diversidad regional³ y la formación de la conciencia histórica en las jóvenes generaciones. Por su parte, la Ley de Educación Nacional 26206/06 profundizó algunos ejes y marcó nuevos objetivos apuntando no sólo a la identidad nacional y a la democracia sino también a la construcción de la memoria, la defensa de los derechos humanos y la integración latinoamericana.⁴

Específicamente en relación con los contenidos, la renovación de los mismos fue uno de los resultados más importantes de la reforma abierta con la Ley Federal que logró un notable acercamiento con la producción historiográfica más actualizada aunque en una aprobación que no estuvo exenta de polémicas.⁵ En términos generales, los CBC de la EGB y de Polimodal (de 1995 y 1997 respectivamente) actualizaron contenidos conceptuales, incorporaron los procedimentales, incluyeron la escala local, ponderaron la historia contemporánea y abrieron el camino al tratamiento del pasado reciente desde una perspectiva crítica (Finocchio, 1999).

Los contenidos de la Provincia de Buenos Aires siguieron ese derrotero a través de la aprobación de sus propios diseños para EGB en 1997 y Polimodal en 1999. Para el caso del tercer ciclo, los contenidos se organizaron a través del área de ciencias sociales con dos grandes ejes: por un lado, la historia mundial, desde *el origen del hombre* a nuestros días, y, por otro, la historia argentina desde el período colonial hasta la actualidad (PBA-DGCyE, 1997). En Polimodal, los contenidos

se dispusieron en dos espacios: historia mundial contemporánea de 1850 a la actualidad, en primer año e historia argentina contemporánea de 1850 a nuestros días, en segundo (PBA-DGCyE, 1999). En esos diseños, la mirada sobre Latinoamérica era incidental (se circunscribía al período anterior y posterior a la conquista y a la formación de los estados nacionales) y la historia contemporánea tenía un espacio privilegiado. Años después, esa ponderación de la historia contemporánea tuvo una redefinición: los contenidos ganaron un cariz más latinoamericano y argentino recortando los siglos XIX y XX y dejando la historia mundial como contexto general de referencia (PBA-DGCyE, 2005).⁶ No obstante, esos últimos contenidos fueron prontamente sustituidos por otros nacidos a partir de la aprobación de las leyes de educación nacional 26206/06 y provincial 13688/08. Así, desde 2008 se publicaron nuevos diseños (actualmente en vigencia).

En el marco de regulación actual, la enseñanza de la historia se encuentra especialmente interpelada. De hecho, las dos leyes antes mencionadas (nacional y provincial) señalan una serie de contenidos curriculares comunes a todas las jurisdicciones que incumben directamente a nuestra disciplina. Entre otros: el fortalecimiento de la perspectiva regional latinoamericana, particularmente de la región del MERCOSUR, en el marco de la construcción de una identidad nacional abierta, respetuosa de la diversidad; la causa de la recuperación de las Islas Malvinas, Georgias del Sur y Sandwich del Sur; el ejercicio y construcción de la memoria colectiva sobre los procesos históricos y políticos que quebraron el orden constitucional y terminaron instaurando el terrorismo de Estado, con el objeto de generar en los/as alumnos/as reflexiones y sentimientos democráticos y de defensa del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos.⁷ En lo concerniente a los diseños curriculares, es interesante destacar que la opción de ponderar la historia contemporánea y reciente se ha vuelto más clara y profunda. De hecho, en la Provincia de Buenos Aires, cuatro de los seis años despliegan contenidos de historia contemporánea – mundial, latinoamericana y argentina- mientras que el último año de este mismo nivel educativo –aunque solo para dos modalidades (Ciencias Sociales y Arte)- avanza sobre la historia argentina reciente de los años setenta, ochenta y noventa. Por su parte, la perspectiva latinoamericana quedó nuevamente señalada en especial en los diseños de cuarto y quinto año indicando no solo referencias a un contexto latinoamericano general sino señalando estudios de caso en particular.⁸ En términos generales, los diseños vigentes ponderan los contenidos conceptuales, jerarquizan los procesos históricos y su interpretación desde diversas dimensiones (especialmente política,

social, económica y cultural) aunque sin desconocer algunos acontecimientos o estudios de casos claves, al tiempo que fijan contenidos procedimentales (aunque sin esa denominación) asociados al saber histórico: utilización de vocabulario propio de la historia, trabajo con fuentes, elaboración de hipótesis, trabajo con multiescalaridad, multicausalidad y multiperspectividad, etcétera.⁹

En lo que sigue se presentará el análisis de los contenidos que presentan las fuentes escolares. Como se ha dicho, la intención no es medir correspondencias y/o desviaciones entre la norma y la práctica sino explorar e interpretar las lecturas y traducciones que se realizan (y se vienen realizando) en las prácticas de enseñanza en las aulas.

Los cambios en los contenidos enseñados

Al explorar fuentes escolares –observaciones de clases y carpetas de estudiantes-también pueden advertirse los cambios en la historia escolar. Más aún, se puede señalar cómo se han traducido (y se traducen cotidianamente) los contenidos en las aulas.

En tal sentido, el análisis realizado permite indicar que en la aulas se presentan contenidos: *dominantes* -con una presencia muy extendida aunque no exenta de diversidad-; *emergentes* -que se encuentran en franca consolidación pero no están en todas las aulas-; *latentes* -que muestran experimentaciones y búsquedas-; y *residuales* -que revelan *querencias* con la historia escolar del pasado (aquella atada a los datos y hechos)-.

Entre los *contenidos dominantes* y generalizados se encuentran aquellos vinculados a los procesos y conceptos. En tal sentido, se observa como algo extendido que los contenidos no tienen solo un cariz político (no obstante sea ese el criterio de organización) ya que muchas veces se toman otras dimensiones como la social, económica y cultural. Tal forma de organización coincide con la de los diseños curriculares -donde el eje ordenador es el tiempo y lo político- así como concuerda con algunas propuestas didácticas que, desde los momentos de la reforma de los '90, alentaron el análisis de las diversas dimensiones de la realidad socio-histórica (por ejemplo, Romero, 1997). Del mismo modo, se registra como contenidos dominantes en las aulas la insistencia en una serie de gestos interpretativos tales como analizar *causas* y *consecuencias* de ciertos procesos.

No obstante lo anterior, dentro de estos mismos contenidos *dominantes* se registra una gran diversidad. Y la diferencia se basa en el nivel de vinculación entre las diversas dimensiones

estudiadas y el grado de conflicto que presentan al abordar los procesos. En tal sentido, en ocasiones se observan análisis atomizados *de lo político, lo económico y lo social* sin establecer relaciones entre esas dimensiones.¹⁰ Esto se hace visible en cuadros (supuestamente) comparativos que en muchos casos solo identifican y separan analíticamente datos por dimensiones pero no avanzan en su entrecruzamiento, en reconocer lo común y lo diferente, en advertir relaciones y condicionamientos.¹¹ Como contrapartida, algunas veces los contenidos históricos son problematizados y se presentan las motivaciones y los intereses en pugna en los diversos momentos o procesos históricos. Así, por ejemplo, en una clase observada, docente y estudiantes ponen en común -luego de varias lecturas y actividades-, las tendencias y proyectos políticos en conflicto durante la etapa revolucionaria en el Río de la Plata haciendo un balance de tales perspectivas, tal como muestra la siguiente transcripción (Figura 1).

Otra serie de contenidos se presentan como *emergentes*, con un importante grado de propagación pero no totalmente consolidados aún. Se trata de contenidos que se podrían definir como de tipo historiográfico, que fueron especialmente subrayados a partir de la reforma abierta en los años '90. En efecto, en ese momento, la inclusión de contenidos conceptuales y procedimentales en la enseñanza de la historia buscó instalar la idea de la historia como lectura del pasado.

Los siguientes ejemplos –extraídos de carpetas- dan muestra de lo antedicho: se trata de apuntes o actividades que analizan interpretaciones historiográficas, introducen conceptos claves de la historiografía, y reflexionan sobre (y trabajan con) fuentes.

En este primer ejemplo, se reproducen algunas consignas de un extenso cuestionario a realizar a partir de la lectura de un texto académico que abre la posibilidad de realizar una reflexión sobre la historia como disciplina académica (Figura 2).

En otras carpetas, se leen conceptos claves de la sociología y la historiografía tales como *semidemocracia, empate hegemónico y juego imposible* para analizar el período post-'55 de la historia argentina, como aparece en el siguiente ejemplo reproducido que trabaja con el concepto *democracia de masas* para caracterizar el peronismo (Figura 3).

Del mismo modo, en otras carpetas aparece el trabajo con fuentes históricas, no sólo en lo que pueden aportar de información sino también como objetos de reflexión sobre sus intenciones, interpretaciones, contexto de producción y circulación y también permiten análisis en términos de multiperspectividad tal como se muestra en el siguiente caso (Figura 4).

Por otra parte, las aulas de historia presentan contenidos *latentes* y *experimentales*, con ensayos y búsquedas por parte de los docentes. Me refiero a contenidos que establecen acercamientos más sociales, proponiendo una lectura de la historia “desde abajo” (sectores populares, indígenas, obreros, campesinos, siervos feudales, etcétera); acercamientos a la historia cultural; temas y perspectivas más novedosas de la historiografía que ya están presentes la normativa (diseños curriculares) y materiales del mundo pedagógico y didáctico (como los libros de textos), pero que todavía tienen menos difusión en las aulas (por caso, historia desde la perspectiva de género, de la juventud, de la clase media).

Algunos profesores se animan a tales aproximaciones como lo muestra el siguiente ejemplo que trabaja los años '60 desde la perspectiva de los jóvenes y la historia cultural y donde puede verse, además, otra forma de trabajo con la temporalidad histórica al señalar la simultaneidad de procesos en las escalas argentina y latinoamericana (Figura 5).

Además de contenidos generalizados y emergentes, la historia en las aulas también muestra una serie de contenidos *latentes* que seguramente irán creciendo en un futuro próximo. Más que de contenidos se trata de ciertas formas de seleccionar y de trabajar *ciertos* contenidos, esto es, desde preguntas y problemas¹², desde el trabajo multidisciplinario por proyectos de investigación, etcétera. Esto comienza a ser introducido en los diseños, sugerido con fuerza por el mundo pedagógico, así como practicado en algunas escuelas. Profesores que realizan trabajos integrados entre Historia y Literatura, de coordinación entre Historia e Informática, proyectos especiales que son expuestos en la clásica *feria de ciencias* que suele realizarse en las escuelas. En conjunto, se trata de experimentaciones, silenciosas e invisibles, que se van practicando y asentando, leyendo, traduciendo, adaptando, modificando e incluso anticipando las resoluciones normativas que las contemplan.¹³

Finalmente, en las aulas también se registran contenidos *residuales*, es decir, contenidos que muestran ciertas querencias por los aquellos que eran dominantes en el pasado de nuestra disciplina escolar. Me refiero a hechos, datos, fechas, nombres a través de cuadros y enumeraciones pero también a través de actividades más lúdicas como crucigramas, acrósticos y sopas de letras.

Ante este tipo de contenidos, resulta oportuno repetir algo señalado hace varios años por especialistas en enseñanza de la historia, esto es, que el trabajo con datos *sueltos* resulta inconducente para alcanzar aprendizajes significativos por parte de los alumnos (Finocchio,

1993; Gojman, 1995). Si los datos no se entran en un acercamiento más complejo a través de procesos, sino no se ponen en juego para la problematización, el análisis, la generación de hipótesis y la construcción de interpretaciones, solo sirven para ser repetidos y olvidados. En otras palabras: no se trata de eliminar los datos, fechas o nombres de la enseñanza de la historia, sino de utilizarlos en una trama procesual mayor, de pasar de lo cronológico y descriptivo a lo procesual y explicativo como de hecho muestran muchas otras prácticas docentes hoy.

Para finalizar esta caracterización de los contenidos escolares, resulta importante destacar que estos *tipos* mencionados *-generalizados, emergentes, latentes y residuales-*, no son excluyentes y que, por el contrario, en ocasiones aparecen propuestos por un mismo profesor. En efecto, en una misma clase he observado que un docente puede apuntar a un contenido más emergente y experimental, proponiendo un análisis historiográfico y luego, en otra clase, virar hacia la senda de los contenidos de tipo fáctico sin conexión o problematización. Esto es así porque la práctica de enseñanza remite a lógicas de temporalidades múltiples y acompaña “la atención a las urgencias inmediatas, la capitalización de recuerdos y la anticipación de guiones o programas” (Finocchio, 2011, p. 176).

A partir de lo dicho hasta aquí, es posible decir que la historia escolar deja en evidencia el quiebre del código disciplinar centrado en los acontecimientos del siglo XIX, los hazañas de los grandes héroes y las cuestiones políticas institucionales. En otras palabras, tanto los contenidos prescritos en los diseños como los enseñados en las aulas dejan a la vista una historia escolar en movimiento, con cambios y permanencias, cuestiones a las que nos referiremos en el próximo balance.

A modo de balance

El código disciplinar de la historia escolar propio del siglo XX -caracterizado como civilizatorio, patriótico, eurocéntrico y fáctico- se ha resquebrajado. Así lo demuestra el análisis presentado en las páginas anteriores, a partir de la exploración de los actuales objetivos y contenidos no sólo en el currículo sino fundamentalmente en las aulas.

Desde la perspectiva de las fuentes normativas de inicios del siglo XXI, es posible advertir un nuevo código disciplinar –aún en construcción- más flexible, complejo y cambiante, en el cual cobran relevancia sentidos plurales y multiculturales para fomentar lo crítico y democrático; donde se destacan conceptos y procesos en diferentes dimensiones, escalas y perspectivas; y

donde crecen prácticas más explicativas e interpretativas que reclaman mayor protagonismo de los estudiantes. Todo este proceso, ha involucrado, desde luego, pérdidas, conquistas y vaivenes en las propias definiciones curriculares.

En términos de *pérdidas*, parece claro que la historia escolar abandonó su impronta nacionalista, fáctica, político-institucionalista. Después de más de cien años “de aprender de memoria que los argentinos somos blancos” (Finocchio, 2009) a través de las gestas gloriosas de la primera mitad del siglo XIX, este cambio es uno de los más destacables. En tal sentido, la historia escolar abandonó su función *homogeneizadora* y ha dado lugar, de modo decidido, a visiones más plurales.

Asimismo, una *conquista* de gran importancia es el espacio ganado por la historia contemporánea y reciente. Si la reforma de los años '90 abrió esa vía desde un punto de vista crítico, la Ley Nacional de Educación sancionada en 2006 profundizó ese camino y en las aulas claramente se trabajan esos contenidos para la construcción de la memoria. Si la uniformidad y la homogeneización a través de la información del pasado lejano fue el rasgo de la historia escolar, está claro que, a inicios del siglo XXI, los tiempos contemporáneos y recientes están permitiendo acercamientos más complejos, interpretativos y abiertos.

Pero más allá de las conquistas, el saber escolar también ha tenido algunos *vaivenes*, sobre todo en relación con la historia latinoamericana. Como se ha visto, específicamente en el caso de la Provincia de Buenos Aires, los contenidos relativos a América latina han tenido un derrotero oscilante: en los años '90 fueron casi excluidos, luego pasaron a ser especialmente jerarquizados, mientras que ahora se trabaja con esos contenidos como contexto de referencia y como estudios de caso.

Desde la perspectiva de las fuentes escolares, es posible advertir que los cambios curriculares han tenido su lectura, apropiación y traducción a las clases de historia. En tal sentido, es posible señalar que muchos de los cambios han sido integrados a la historia enseñada: ponderación de conceptos y procesos por sobre hechos, integración de contenidos procedimentales, etc. Y resulta interesante remarcar tales mutaciones para discutir, así, la idea de la escuela como lugar de tradiciones y rutinas. Si bien algunas tradiciones persisten y ciertas rutinas se repiten, está claro que la práctica de enseñanza se apropia y traduce las prescripciones o sugerencias elaboradas por fuera de la escuela.

Asimismo, lo dicho en relación con los contenidos de la historia en las aulas y sus temporalidades diversas -que elegí subrayar a través de los conceptos *generalizados*, *emergentes*, *latentes* y *residuales*- me lleva a remarcar la pertinencia de pensar las reformas educativas y los cambios curriculares en el largo plazo, tal como sugiere Vidal (2006). En efecto, las evidencias de contenidos generalizados permite mostrar que en las aulas de historia se han ido incorporando y traduciendo las modificaciones curriculares propuestas en sucesivos cambios de planes de estudio desde los '90 en Provincia de Buenos Aires y que esas transformaciones han ido decantando y sedimentando en el tiempo. Al mismo tiempo, lo indicado acerca de los contenidos emergentes permite advertir que el cambio en las prácticas no es automático sino que va capitalizando experiencias docentes compartidas.

Para cerrar. El objetivo de este trabajo -volviendo al propio título- ha sido reflexionar sobre los cambios en la enseñanza de la historia, recortando particularmente la dimensión de los contenidos. En tal sentido, he mostrado que tal proceso supone transformaciones y permanencias, herencias e inercias, rupturas y pérdidas, idas y vueltas como todo proceso histórico, tanto en las normas como en las prácticas.

Referencias

Dussel, Inés (1994). *El currículum de la escuela media argentina: tendencias y perspectivas para la integración en el Mercosur en los diseños curriculares provinciales*. Buenos Aires: FLACSO/ Serie Documentos e Informes de Investigación N° 152.

Finocchio, Silvia (2011). Los docentes, los saberes y la mutación de la escuela. En Finocchio, S. y Montes, N. (comps.), *Saberes y prácticas escolares* (pp. 175-199). Rosario: HomoSapiens.

Finocchio, Silvia (2009). Historia, memoria y educación en Argentina. De aprender de memoria a enseñar para la memoria la historia argentina reciente. En Pagès, Joan y González, M. Paula (comps.), *Història, memòria i ensenyament de la història. Perspectives europees i llatinoamericanes* (pp. 83-101). Barcelona: Servei de Publicacions UAB.

Finocchio, Silvia (2003). Apariencia escolar. En Dussel, Inés y Finocchio, Silvia (coords.), *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis* (pp. 81-87). Buenos Aires: FCE.

Finocchio, Silvia (1999). Cambios en la enseñanza de la historia: la transformación argentina. *Iber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (22), pp. 17-30.

Finocchio, Silvia (1991). ¿Qué llega de nuestra investigación a la escuela media? Una reflexión para los historiadores. En *Entrepasados*, Revista de Historia, (nº 1), pp. 93-106. Buenos Aires.

Finocchio, Silvia (1989). Programas y textos en la historia de cuatro asignaturas de la escuela media: Historia, Lengua y Literatura, Educación Cívica y Física. En *Propuesta Educativa* (año 1, nº 1), pp. 51- 63.

Finocchio, Silvia (coord.) (1993). *Enseñar Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Troquel.

González, María Paula (2014). Investigaciones sobre la enseñanza de la historia en Argentina. Notas para un balance de dos décadas. En Plà, Sebastián y Pagès, Joan (comps.) *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina* (págs. 39-70). México: Publicaciones de la Universidad Pedagógica Nacional y Bonilla Artigas Editores.

Gojman, Silvia (1995). La historia: una reflexión sobre el pasado. Un compromiso con el futuro. En Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (comps.) *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones* (pp. 42-62). Buenos Aires: Paidós.

Kaufmann, Carolina y Doval, Delfina (2006). La enseñanza encubierta de la religión: la “formación moral y cívica”. En Kaufmann, C. (dir.). *Dictadura y Educación. Los textos escolares en la historia argentina reciente* (págs. 203-223). Buenos Aires: Miño y Dávila.

Lanza, Hilda (1993). La propuesta oficial y la propuesta editorial para la enseñanza de la historia en la escuela media. En Lanza, Hilda y Finocchio, Silvia. *Curriculum presente, ciencia ausente. Tomo III La enseñanza de la historia en la Argentina de hoy*. (pp. 17-95). Buenos Aires: FLACSO/ CIID- Miño y Dávila Editores.

Romero, Luis Alberto (1997). *Volver a la historia*. Buenos Aires: Aique.

Romero, Luis Alberto (coord.). (2004). *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Vidal, Diana (2006). O fracasso das reformas educacionais: um diagnóstico sob suspeita. *Anuario de Historia de la Educación*, 6, 71-90.

Fuentes normativas

MCyE (1993). Ministerio de Cultura y Educación. *Ley Federal de Educación 24195*. Buenos Aires: Publicaciones del Consejo Federal de Educación.

MCyE (1995). Ministerio de Cultura y Educación. *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*. Buenos Aires: Publicaciones del Consejo Federal de Educación.

MCyE (1997). Ministerio de Cultura y Educación. *Contenidos Básicos Comunes para el nivel Polimodal (Ciencias Sociales)*. Buenos Aires: Publicaciones del Consejo Federal de Educación.

ME (2006). Ministerio de Educación. *Ley Nacional de Educación 26206*. Buenos Aires: Publicaciones del Consejo Federal de Educación.

ME (2009). Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria. Resolución CFE N° 93/09. Buenos Aires: Publicaciones del Consejo Federal de Educación.

PBA-DGCE (1997). Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación. *Contenidos Básicos Comunes para el Tercer Ciclo de la EGB*. La Plata: Publicaciones de la DGCE.

PBA-DGCE (1999). *Contenidos Básicos Comunes para el nivel Polimodal (Humanidades y Ciencias Sociales)*. La Plata: Publicaciones de la DGCE.

PBA-DGCE (2005). Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación. *Programa de Definición del Diseño Curricular del Nivel Polimodal de Provincia de Buenos Aires. Espacio Curricular Historia*. La Plata: Publicaciones de la DGCE.

PBA-DGCE (2008). *Ley Provincial de Educación 13688/08*. La Plata: Publicaciones de la DGCE

PBA-DGCE (2010). Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación. *Contenidos mínimos de historia. Escuela Secundaria 4to año. Ciclo Superior*. La Plata: Publicaciones de la DGCE.

PBA-DGCE (2011). Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación. *Diseño curricular para la Educación Secundaria 5to año: Historia*. La Plata: Publicaciones de la DGCE.

PBA-DGCE (2012). Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación. *Historia, 6to año. Escuela Secundaria Orientada Ciclo Superior, Ciencias Sociales*. La Plata: Publicaciones de la DGCE.

Notas

¹ Este trabajo presenta algunos avances de la pesquisa desarrollada en el marco de mi trabajo como investigadora del CONICET y de mi labor de docencia e investigación en la Universidad Nacional de General Sarmiento. En este marco -entre 2012 y 2014- realicé observaciones de clases en nueve aulas diferentes en diversos tipos de escuelas y sumando un total de cincuenta horas reloj en la región educativa IX de Provincia de Buenos Aires. Además, analicé veintiocho carpetas de historia de secundario de estudiantes de escuelas públicas y privadas de las regiones educativas VI, IX y XI.

². Para un estudio de la historia como disciplina escolar, puede verse la investigación de Aguiar (2010) sobre el Colegio Montserrat en la provincia de Córdoba y el trabajo de Aguiar y Cerdá (2008).

³ Ley Federal de Educación, título II, Capítulo I, artículo 5 (MCyE 1993).

⁴ Ley de Educación Nacional, Capítulo 1, artículo 3 y Capítulo 2, artículo 11 (ME, 2006).

⁵ No obstante, De Amézola (2005) señala que la historia escolar quedó atada a las certezas de la historia social en un momento de gran efervescencia historiográfica. Para un panorama de los debates en torno a los contenidos escolares en momentos de la reforma abierta por la Ley Federal, puede verse Alonso (1995), Béjar (1995), Fradkin (1998) entre otros.

⁶ Para un análisis más detallado acerca de la historia latinoamericana en la educación secundaria, véanse los trabajos de Di Croce y Garriga (2011) y De Amézola (2015).

⁷ Ley Nacional de Educación 26206/06, artículo 92 y Ley Provincial 13688/08, artículo 107.

⁸ Por ejemplo, en el caso de 5° año, se indican: El Tercer Mundo: subdesarrollo o en vías de desarrollo. La llamada “Teoría de la Dependencia Latinoamericana”. Revoluciones anticoloniales y procesos de descolonización (Unidad 1). Latinoamérica: cambio de rumbo político y económico. Crecimiento hacia adentro, incremento de inversiones extranjeras y expansión de las empresas multinacionales. Aceleración del crecimiento urbano y migraciones internas. La intervención norteamericana en Guatemala. El Movimiento Nacionalista Revolucionario en Bolivia. La Revolución Cubana: entre un camino latinoamericano hacia el socialismo y el conflicto entre la URSS y EE.UU. Brasil. Del novovarguismo a las políticas industrialistas (Unidad 2). La crisis del varguismo: el Golpe Militar de 1964 y el Estado burocrático-autoritario. La radicalización de la política en América Latina. El gobierno de Salvador Allende en Chile. La Iglesia ante la pobreza y el Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo (Unidad 3). Golpes y terrorismo de Estado en América Latina. Agotamiento del modelo de industrialización por sustitución de importaciones. La crisis económica de Cuba: las medidas de emergencia y la supervivencia de la Revolución Cubana (Unidad 4) (PBA-DGCE, 2011). Véase también el diseño de 4° año de Historia (PBA-DGCE, 2010).

⁹ Una mirada a fuentes pedagógicas (sobre todo, libros de textos escolares) también confirma esos cambios y la complejización en los contenidos de enseñanza, cuestión que no desarrollaremos por razones de extensión.

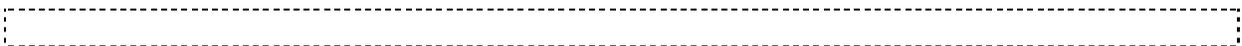
¹⁰ Esto también ha sucedido en los propios diseños que presentaban los contenidos organizados y separados por dimensiones. Véase, por ejemplo, el diseño de Historia para Polimodal (MCyE, 1997).

¹¹ Sobre la realización de ese tipo de cuadros y la necesidad de avanzar hacia una comparación genuina, puede verse lo señalado por Aisemberg (2010).

¹² Al respecto, véase Gojman y Segal (1998) y Siede (2010).

¹³ En el diseño de Historia de 6° año de la escuela secundaria en Provincia de Buenos Aires (modalidad Ciencias Sociales y Artes) se establece la realización de proyectos de investigación sobre Historia argentina reciente. Para un análisis de un caso de trabajo por proyectos, véase la tesis de Yésica Billán (2015). Sobre el trabajo por proyectos, véanse las “Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria Aprobadas por Resolución del Consejo Federal de Educación 93/09”.

Anexo



P: [...] ahora vamos al segundo problema. Dentro del primer problema, que era extender la Revolución al resto de Buenos Aires, nosotros marcamos que entre los revolucionarios criollos parece que existen como DOS tendencias o dos ideas diferentes. ¿Cuáles son esas dos ideas en general que hemos visto, esas dos tendencias?

A: Una xxxxxx. Una era la de Saavedra.

P: Está bien, en general vos podés decir qué es lo que se debate, no los nombres por ahora.

A: Ah sí, se debatía que se tenía que incluir al resto de los diputados y además si se debía declarar o no declarar la Independencia.

P: Perfecto. Entonces parece que hay como dos discusiones: la primera es si declarar o no la Independencia y la segunda, que está relacionado obviamente con esto, si incorporar o no a los representantes del Interior dentro, digamos, de la Primera Junta o de los gobiernos sucesivos que se van a ir armando. ¿Estamos de acuerdo? Eso es lo que va a marcar que haya mucha inestabilidad. Por ejemplo, Primera Junta; Junta Grande; Triunvirato. Es decir, que se van a ir pasando y se van a ir formando diferentes gobiernos. Y ahí parece como que la Primera Junta, nosotros vimos que hay dos tendencias ¿se acuerdan cuáles son las dos tendencias de la Primera Junta?

A: La incorporación de los diputados del Interior y esperar por la Independencia.

P: Bien, esa posición está encarnada ¿por qué personaje?

A: Por Saavedra.

P: Por Saavedra. Que acuérdense que, ¿qué cargo ocupa dentro de la Primera Junta?

A: Era el presidente.

P: Es el presidente, es un personaje importante. Bien. La otra tendencia ¿de quién es?

A: De Moreno

P: De Moreno, muy bien. ¿Cuál es la posición de Moreno?

< 2 >

P: Él dice que la posición de Saavedra es incorporar a los diputados del Interior y esperar por la Independencia.

A: No incorporar los diputados xxxx

P: Bien. No incorporar los diputados a la Junta sino formar un Junta aparte. Y aparte de eso no declarar el declarar la Independencia, perdón. Con lo cual nosotros acá habíamos sacado como deducción que los diputados del Interior por la tanto ¿qué pensaban? ¿Qué había que declarar o no la Independencia?

A: Que no.

P: Que no, por ahora parece que están alineados, digamos, con Saavedra.

A: Claro, porque que va a estar alineados con los que se quieren unir o con los que no.

A2: Es como que van a estar alineados contra los que no se quieren que ellos se unan.

P: Está bien, eje de incorporación, es decir Saavedra y Moreno tienen que ver con eso. Se incorporan o no. Perfecto. Hemos visto que la misma discusión, o una discusión similar, vuelve a aparecer en el año 1813, con la Asamblea del año 13. ¿Estamos de acuerdo? Pasa el Triunvirato, pasa el Segundo Triunvirato, se convoca a la Asamblea del 13 y parece que volvemos a discutir la cuestión de la Independencia [...]

Figura 1: Transcripción de una parte de una clase observada en escuela privada laica, 3° año, 2013.

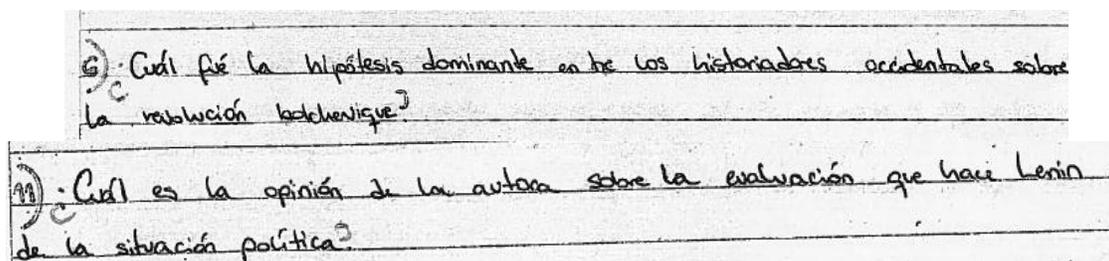


Figura 2: Consignas de análisis de texto académico. Carpeta estudiante escuela privada laica, 4° año, 2013.

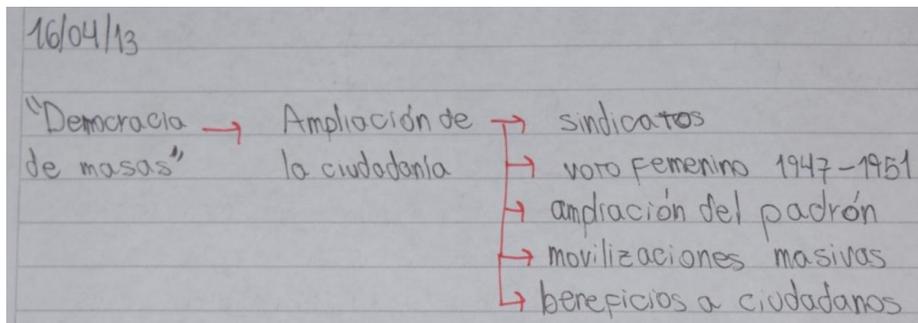


Figura 3: Carpeta estudiante escuela privada laica, 5° año, 2013.

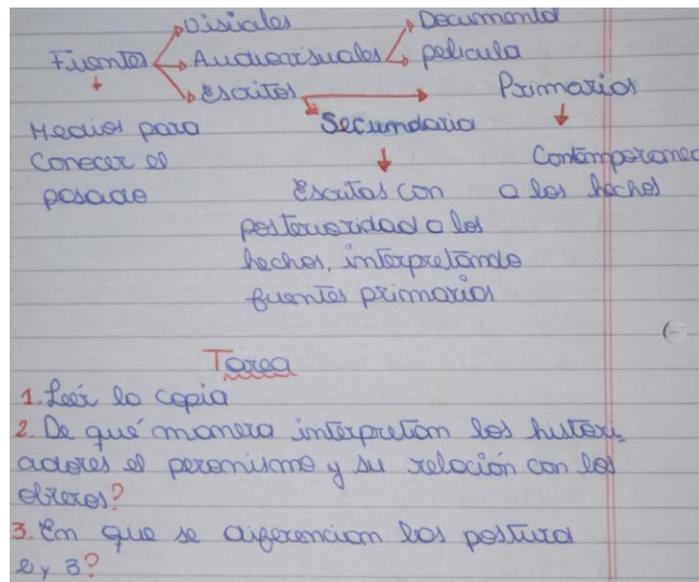


Figura 4: Apuntes de clase y consignas de análisis de dos fuentes. Carpeta estudiante escuela estatal, 5° año, 2011.

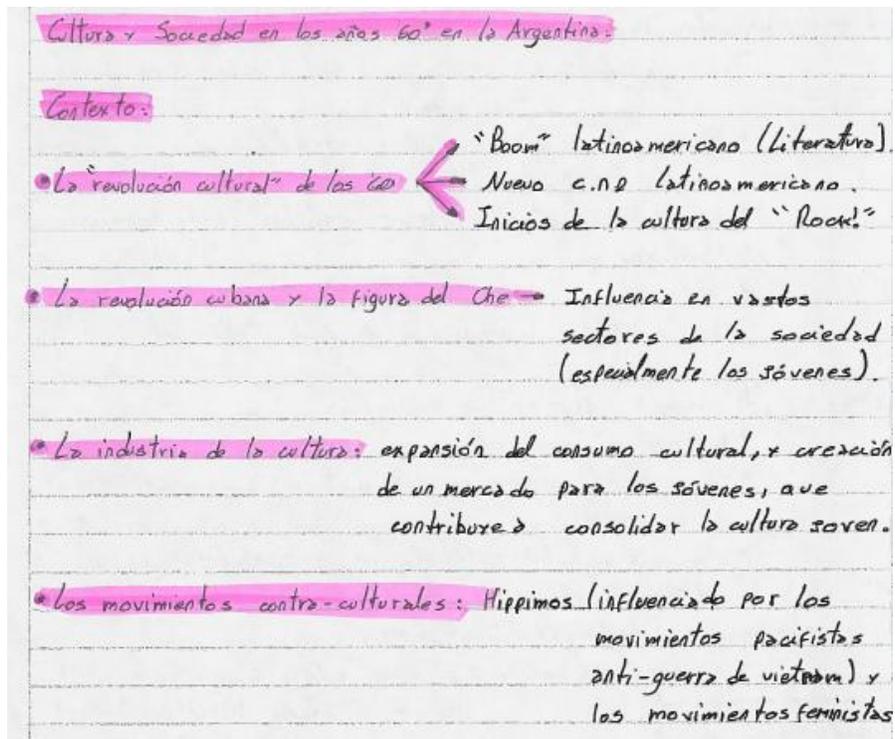


Figura 5: Carpeta estudiante escuela privada laica, 5° año, 2013.